

◆ 実 践 報 告

Initier à la dissertation en classe de FLE

Problèmes et solutions spécifiques aux étudiants japonais

Jocelyn GROISARD*

Introduction

Enseigner l'expression écrite aux étudiants de FLE pose un problème d'une nature très simple mais difficile à résoudre, qui est celui du rapport entre activités faites en classe et devoirs à la maison : écrire dans une langue étrangère requiert beaucoup de temps et un calme qui se rencontre mieux dans la solitude du travail autonome que dans l'interaction collective en classe ; donc, en principe, mieux vaut faire écrire les étudiants chez eux ; mais alors, s'ils n'écrivent pas en classe, que faire pendant le cours pour que cela reste un cours d'expression écrite ? Le problème est accru dans le cas d'un cours d'initiation à la dissertation, puisque cet exercice de réflexion approfondie, qui accorde beaucoup d'importance à la composition du plan et au soin de la rédaction, est impossible à effectuer dans les limites d'un cours de FLE.

La solution la plus évidente consisterait à opérer un simple partage entre théorie et pratique : l'enseignant emploie le temps de cours à expliquer la méthodologie et les étudiants doivent appliquer cette dernière en écrivant chez eux leur dissertation. Même si un tel partage doit faire partie de la solution, il ne saurait la constituer à lui seul, pour plusieurs raisons : d'abord, les cours de pure méthodologie sont ennuyeux et il n'est pas envisageable de consacrer la totalité du temps de classe à décrire les conventions arbitraires de ce qui n'est somme toute qu'un vieil exercice scolaire ; ensuite, et surtout, enseigner une méthode en laissant aux étudiants le soin de l'appliquer en dehors de la classe n'est pas suffisant, car certains d'entre eux n'ont soit pas la capacité soit pas la motivation soit pas le temps de la mettre en pratique. Donc l'application doit se faire autant en autonomie hors de la classe que lors des interactions de classe. Ce sont diverses modalités de cette mise en pratique et diverses stratégies visant à maintenir l'équilibre entre méthodologie et application qui sont présentées dans cet article.

1. Public visé et problèmes spécifiques

1.1 Public

Même si les solutions proposées ici ont une certaine portée générale pour l'initiation à la dissertation ou l'enseignement de l'expression écrite, elles ont été élaborées pour un public particulier, qui est celui des étudiants japonais d'université spécialisés en langue française.

1.2 Problèmes spécifiques

Dire que les stratégies présentées dans cet article ont été élaborées « pour » ce public pourrait faire penser qu'elles sont le résultat d'une réflexion préalable sur ses besoins spécifiques ; en réalité, il serait plus exact de dire qu'elles ont été élaborées « en réponse à » ce public, par une longue série de tâtonnements visant à remédier, tant bien que mal, à ses problèmes spécifiques. C'est donc par une description de ces derniers qu'il faut commencer.

*都市教養学部 人文・社会系

人文科学研究科

1.2.1 Problème du niveau de français

Dans le système scolaire français, l'exercice de dissertation fait figure d'exercice intellectuel global mettant à l'épreuve les capacités de réflexion, d'expression et d'argumentation sur la base de la plus solide des compétences linguistiques, à savoir celle en langue maternelle. Faire la même chose en langue étrangère est excessivement difficile et il va de soi qu'il faut adapter les exigences.

On doit donc redéfinir l'exercice lui-même en conservant ses caractéristiques essentielles, mais à une échelle réduite : plus qu'à la dissertation, il s'agit d'initier à de mini-dissertations qui tiennent sur une ou deux pages, trois ou quatre au maximum pour les étudiants les plus motivés. Cette réduction quantitative n'est pas sans incidence sur le contenu, puisqu'elle affecte négativement le niveau d'approfondissement dans la réflexion qu'on peut attendre des étudiants ; mais elle préserve l'essentiel : la dissertation étant avant tout un exercice formel, on peut en réduire l'échelle tout en maintenant les règles de composition et de présentation.

Ces règles étant différentes de celles en vigueur dans le système scolaire japonais et donc nouvelles pour les étudiants, l'enseignant doit prendre soin de les expliciter dès les premières séances et de les répéter régulièrement, que ce soit pour le type de composition attendu, la technique de l'introduction ou de la conclusion, ou même ce qui pourrait sembler comme des détails typographiques ou de mise en page tels que les usages de la ponctuation française ou la nécessité de faire des alinéas.

1.2.2 Problème du genre textuel

La différence avec les habitudes scolaires japonaises en matière d'exercices de rédaction ne se situe pas seulement dans les règles de composition et de présentation, mais bien sûr aussi dans le contenu. Dans le système éducatif japonais, l'exercice de rédaction dominant jusqu'au lycée est le *kansôbun* (« texte d'impressions »), consistant à donner son sentiment sur un sujet donné ou un document déclencheur ; typiquement, dans ce type de texte, toutes les phrases comportent une clause de subjectivation signifiant « je pense que... » Le problème n'est donc pas que les étudiants ne soient pas habitués à réfléchir par eux-mêmes ou à formuler leurs idées, mais plutôt qu'il ne leur est pas demandé d'étayer objectivement ce qu'ils affirment ni de l'organiser de manière logique : penser quelque chose est déjà une justification suffisante de le dire. Ce problème est aussi aggravé par l'absence d'un enseignement de philosophie au lycée et d'une manière générale par des modes d'examen privilégiant les QCM, donc la mémorisation de connaissances isolées, plutôt que les exercices de rédaction obligeant à les articuler et à les structurer selon une démarche argumentative.

Initier à la dissertation, c'est donc inviter les étudiants à supprimer le plus possible les marqueurs de subjectivation et à organiser leurs idées de manière logique, que ce soit au niveau de l'enchaînement des phrases par l'usage des connecteurs ou à celui de la structure du texte par les techniques de composition et de transition.

1.2.3 Problème de la prise de parole publique

Un autre problème très fréquent chez les étudiants japonais est la réticence à exprimer ses idées en public. Il va de soi qu'en cours de dissertation une partie des activités de classe va consister à échanger des idées sur le sujet posé. Même s'il ne s'agit pas vraiment d'un débat où il faudrait s'opposer aux autres pour les convaincre, les étudiants japonais sont souvent mal à l'aise lorsqu'il leur faut exprimer une idée différente de celle de l'orateur précédent ou qui pourrait être contredite par l'orateur suivant : même sans opposition ni réfutation, la simple différence peut être ressentie comme un signe de désaccord et donc comme un risque d'avoir tort. S'ajoute souvent à cela une timidité qui vient du manque d'habitude à s'exprimer devant les autres dans une culture scolaire encore largement fondée sur la réception passive du discours professoral. Enfin, il faut remarquer que, même s'il y a bien sûr des exceptions à cette timidité et des étudiants qui apprécient l'occasion de pouvoir s'exprimer librement à haute voix, ces exceptions sont plus rares chez les étudiantes, qui ont souvent fortement intégré le préjugé sexiste très répandu au Japon selon lequel une femme qui parle fort en public pour exposer un avis tranché n'est pas « mignonne ».

Le seul moyen de résoudre l'ensemble de ce problème est d'organiser la prise de parole de sorte qu'elle soit à la fois inévitable et la moins traumatisante possible, donc avec un mélange de fermeté et de délicatesse : interroger tous les étudiants, mais en évitant de les prendre au dépourvu, par exemple en leur demandant de préparer à la maison une courte intervention pour la fois prochaine ; ne pas renoncer lorsqu'un étudiant est réticent à parler, pour ne pas créer un précédent qui serait fatal à la participation de tous les autres ; ne pas s'agacer lorsqu'une étudiante susurre son intervention du dernier rang afin que personne ne l'entende, car son attitude ne vient pas d'une mauvaise volonté mais d'une injonction sociale à se taire bien plus puissante que l'injonction à parler émanant du professeur.

1.2.4 Problème de la passivité en classe

Un dernier problème, qui n'est pas spécifique au cours de dissertation, concerne l'attitude de certains étudiants : comme au Japon la prise de notes spontanée n'est pas une compétence attendue des étudiants, une grande partie d'entre eux demeurent complètement passifs en classe, une attitude qui peut aller jusqu'à dormir. Ce problème d'étudiants qui dorment (*inemuri*) a des causes à la fois extérieures à l'université, telles que la fatigue due au travail à temps partiel qu'un grand nombre d'étudiants font parallèlement à leurs études, mais aussi internes, à savoir la tolérance dont cette attitude fait l'objet dans le système éducatif : comme les étudiants ne notent pas, les professeurs distribuent une copie papier de leur Powerpoint ou un résumé de leur cours, ce qui dispense encore davantage les étudiants de chercher à noter et leur donne l'illusion de ne pas perdre grand-chose même s'ils dorment ; beaucoup de professeurs, surtout dans l'ancienne génération, font preuve d'une grande mansuétude à l'égard des étudiants qui dorment, parce qu'au lieu d'être complexés par le fait d'endormir leur public (« je suis si ennuyeux qu'ils s'endorment »), ils en tirent au contraire un sentiment de supériorité qui fait partie intégrante ce qu'ils considèrent comme leur statut professoral (« ce que je dis est tellement intelligent que cela passe au-dessus de la tête de ces ignorants »). Dans une pédagogie moderne centrée sur celui qui apprend, le statut professoral de l'enseignant n'a strictement aucune importance et il vaut mieux que l'enseignant néglige sa supériorité plutôt que de la renforcer : il va de soi qu'il est impossible d'apprendre quoi que ce soit en dormant et que le but d'un cours est de réduire la distance entre les étudiants et le savoir du professeur, non de l'accentuer symboliquement au bénéfice de ce dernier. Il est donc impératif d'empêcher les étudiants de dormir.

La tâche peut sembler difficile tant l'*inemuri* est une pratique installée, pour ainsi dire un trait de la « culture » universitaire japonaise. Mais l'enjeu est trop fondamental pour renoncer et en fait la chose est moins malaisée qu'on ne pourrait le croire. Il y a les « grands moyens », c'est-à-dire faire un cours captivant et faire participer les étudiants ; mais il faut compter avec les temps morts, les baisses de forme des uns et des autres, et plus généralement la difficulté à captiver et impliquer des étudiants habitués à la passivité. D'où la proposition faite ici de « petits moyens », c'est-à-dire d'une infra-pédagogie visant à établir les conditions minimales d'une interaction de classe : éviter, dès les premières semaines, que les étudiants s'assoient en U dans la classe, massés au fond et sur les côtés en laissant le centre vide devant le professeur, car réduire la distance physique est la condition la plus simple d'une meilleure communication ; réagir dès les premières séances à l'endormissement des étudiants en allant les réveiller individuellement, sans acrimonie mais *au vu et su* de tout le monde, de manière à signifier clairement que cette attitude n'est pas admise dans ce cours ; enfin, multiplier les interactions des étudiants avec l'enseignant ou bien des étudiants entre eux afin que chacun soit maintenu en alerte par la possibilité d'avoir à s'exprimer à tout moment. Ces techniques très simples à mettre en œuvre donnent de bons résultats et souvent les étudiants japonais font preuve d'une docilité désarmante pour peu qu'on veuille bien leur faire comprendre les règles du cours, fussent-elles contraires à la pratique générale.

2. Que faire en classe ?

Étant supposé que les étudiants écrivent leurs dissertations à la maison (et qu'ils sont éveillés en classe !), il faut à présent revenir à la question des activités faites pendant le cours, en tenant compte des problèmes spécifiques qui viennent d'être analysés. On peut répartir très simplement ces activités en deux

catégories en distinguant entre celles de préparation et celles de remédiation, menées respectivement en amont et en aval de la rédaction des devoirs.

2.1 Activités préparatoires à la rédaction

2.1.1 Méthodologie

Même si la rédaction des devoirs se fait en dehors de la classe, elle doit être précédée en cours d'une phase de préparation étalée sur plusieurs séances et une grande partie de cette préparation sera naturellement consacrée à l'exposé de la méthodologie : les étudiants n'ayant pas eu jusque-là d'expérience d'un tel exercice, ils ne peuvent pas savoir ce qui est attendu d'eux sans une description précise de ce qu'est une dissertation. Il est vrai que les explications théoriques de méthodologie n'ont qu'une efficacité limitée, car ce n'est pas parce qu'on *sait* ce qui est attendu qu'on est capable de le faire ; mais elles sont quand même nécessaires car on n'a aucune chance de faire ce qui est attendu si l'on n'a pas une idée relativement précise de ce qu'est une dissertation. Aussi faut-il bien en passer par une méthodologie théorique, mais en la réduisant à l'essentiel de manière à donner au moins l'apparence de la simplicité à ce qui est en réalité un exercice complexe. Cette méthodologie minimale se compose de trois éléments principaux, qui sont les règles de composition, les étapes de la méthode et les règles de présentation.

2.1.1.1 Règles de composition

L'enseignant doit d'abord présenter la structure qui définit le genre de texte qu'est la dissertation, à savoir la présence d'une introduction et d'une conclusion ainsi que le découpage du développement en deux ou trois parties.

Le rôle de l'introduction au sein du texte est un point difficile à comprendre pour les étudiants, donc il est préférable là aussi de fournir une règle de composition simple, demandant par exemple d'inclure dans l'ordre les trois éléments suivants : présentation générale du thème dont relève le sujet, puis focalisation sur la question particulière en vue de sa problématisation, enfin annonce du plan.

En ce qui concerne la conclusion, un défaut récurrent chez les étudiants japonais est d'y présenter de nouveaux arguments qui auraient dû trouver place dans le développement ; donc là encore, il faut préciser le rôle de la conclusion au sein du texte, qui est d'en récapituler les lignes principales tout en focalisant sur le point considéré comme le plus important : parmi toutes les idées présentées dans le développement, la conclusion met en relief celle dont on veut le plus que le lecteur se souvienne.

Enfin, quant au développement, on peut présenter au moins trois types de plan faciles à identifier et relativement simples à mettre en œuvre : le plan dialectique, le plus évident avec sa structure binaire d'opposition (oui/non, pour/contre, avantages/inconvénients) ; le plan thématique, le plus adaptable puisqu'on peut y articuler deux ou trois thèmes, points de vue ou aspects du problème considéré ; enfin, le plan chronologique, particulièrement adapté pour restituer l'évolution d'un problème au cours de l'histoire ou pour combiner une approche prospective à des arguments sur l'histoire ou sur l'actualité.

2.1.1.2 Étapes de la méthode

Une fois que les étudiants ont une idée, fût-elle théorique, de la forme à atteindre, il faut leur proposer une marche à suivre concrète. Là encore, la simplicité est un impératif, d'où la distinction claire de cinq étapes successives : (1) l'analyse du sujet, (2) la recherche des idées, (3) la composition du plan, (4) la rédaction et (5) la relecture. Pour chacune de ces étapes, l'apprentissage doit se faire de manière concrète et pratique.

(1) Plutôt que d'expliquer théoriquement comment analyser un sujet, il faut en faire la démonstration au tableau, relier chaque terme à des synonymes, antonymes, ou notions voisines, faire varier les concepts de la question en jouant sur la polysémie des mots, et à partir de ce chatoiement encore vague essayer de saisir quel est le problème complexe sous-jacent au sujet proposé.

(2) Pour la recherche d'idées, soit ce que la tradition rhétorique nommait « invention », il faut surtout insister sur la distinction entre arguments et exemples : les étudiants ont souvent tendance à fournir directement un exemple particulier sans clarifier, ni pour les autres ni pour eux-mêmes, quelle idée plus

générale peut être illustrée par cet exemple ; donc à ce stade, il convient de demander aux étudiants de procéder le plus possible par couples d'idées, à savoir par paires formées d'un argument général et d'un cas particulier servant d'exemple pour le fonder.

(3-4) On vient de voir en 2.1.1.1 comment introduire à la méthode du plan et on va voir en 2.1.1.3 les règles de présentation qu'il faut demander aux étudiants de suivre au moment de la rédaction.

(5) Reste la dernière étape, celle de la relecture, sans doute la plus humble et la plus facile, mais aussi la plus négligée ; l'enseignant doit se montrer persuasif en rappelant que la dissertation reste un exercice de français et que l'ultime étape de relecture est aussi la plus rentable, puisqu'elle permet de beaucoup diminuer le nombre de fautes, lequel est, négativement, un des principaux critères d'évaluation.

2.1.1.3 Règles de présentation

Avant la quatrième étape, c'est-à-dire l'écriture de la dissertation, il faut donner aux étudiants les règles de présentation, qui concernent surtout la mise en page et la ponctuation.

La manière de présenter un texte sur la page diffère selon les langues et les étudiants ne comprennent pas forcément que la présentation du texte qu'on peut trouver dans n'importe quel livre français est aussi celle qui est attendue dans leurs exercices scolaires. En s'en tenant à des choses très simples, il faut donc les encourager à faire des paragraphes et à indiquer les alinéas par un retrait de première ligne, y compris pour le paragraphe initial (contrairement à l'anglais) ; la distinction entre introduction, développement et conclusion, ainsi qu'entre les parties du développement, est indiquée par des lignes sautées ; traditionnellement, la dissertation n'inclut pas de titres et on peut considérer que l'annonce du plan dans l'introduction permet de s'en dispenser, mais certains professeurs préféreront peut-être demander aux étudiants de mettre des titres à chaque partie pour clarifier le plan.

Pour les étudiants rédigeant à l'ordinateur, l'exposé des règles de mise en page rejoint l'enseignement de *computer literacy* : pour les dernières générations d'étudiants, l'ordinateur a été relégué par le smartphone au statut de « vieil objet », de sorte que beaucoup ignorent des fonctionnalités élémentaires des logiciels de traitement de texte, telles que la manière de justifier la zone de texte à droite et à gauche ou de faire des indentations de première ligne régulières — au lieu de taper en début de ligne un nombre aléatoire d'espaces ! Certains étudiants ne se rendent pas compte que dans leur devoir la taille ou la couleur du texte changent en cours de route sans raison ; ou bien ils utilisent une police de caractère japonaise qui n'affiche les caractères latins que de manière très imparfaite, notamment pour la ponctuation (laidement suspendue au-dessus de la ligne de base). Sans être excessivement normatif ou dogmatique, il est important de livrer aux étudiants les règles les plus simples de l'étiquette typographique en vigueur dans le monde académique (Times New Roman, 12 pt). Pour les signes de ponctuation, on insistera sur la différence avec l'anglais, en particulier pour les signes de ponctuation doubles (points d'interrogation et d'exclamation, deux points et point-virgule), qui contrairement à cette langue doivent en français être précédés d'une espace insécable. L'usage concernant les guillemets est de plus en plus variable en France, mais on peut là encore utilement présenter la forme traditionnelle des guillemets français et l'usage des espaces insécables.

2.1.2 Mise en commun des idées

En plus de l'exposé théorique de la méthodologie, la phase de préparation doit comprendre des activités pratiques en interaction, notamment pour l'étape (2), à savoir celle de l'invention. La recherche d'arguments, c'est-à-dire de couples réunissant une idée générale à un exemple concret, peut être demandée soit en classe, en laissant aux étudiants une trentaine de minutes de travail autonome, soit de préférence à la maison, pour laisser le temps de classe aux interactions. Celles-ci sont de deux types : d'une part les interactions entre étudiants, en constituant de petits groupes au sein desquels ils doivent s'exposer réciproquement en français les arguments qu'ils ont préparés ; d'autre part les interactions avec l'enseignant, qui demande successivement à plusieurs étudiants de présenter leurs idées, puis qui peut leur poser des questions afin de clarifier ou approfondir certains points.

L'essentiel dans ces activités est d'obliger les étudiants à la prise de parole en public, sans admettre d'exceptions mais sans les prendre au dépourvu : d'où la succession entre recherche individuelle puis

exposé oral. De cette manière, la préparation à l'exercice écrit de dissertation devient aussi un entraînement utile à l'expression orale.

Dans ces activités, le rôle de l'enseignant est principalement d'écoute, mais celle-ci ne doit pas rester passive. En effet, il faut bien prendre en compte le fait que le système éducatif japonais privilégie les interactions longitudinales entre élèves et professeur, de sorte que les étudiants ne sont pas habitués à avoir des interactions latérales entre eux, et donc ont tendance à ne pas s'écouter entre eux. Il y a d'ailleurs aussi d'autres obstacles à cette écoute réciproque tels que le fait qu'ils parlent très souvent à voix trop basse ou avec des défauts de prononciation qui rendent la compréhension difficile pour des auditeurs non natifs. Aussi l'enseignant a-t-il pour rôle de recueillir la parole de chaque étudiant et de la renvoyer vers les autres sous une forme plus intelligible, c'est-à-dire à voix plus forte mais aussi avec une formulation ou une structuration plus claires, en utilisant le tableau pour permettre à chacun de noter les idées des autres. Faire que les étudiants s'écoutent entre eux est encore plus difficile que de les faire écrire ou parler, mais du moins par cette médiation de l'enseignant peuvent-ils prendre conscience que les autres dans la classe ont des choses intéressantes à dire et que cela vaut la peine de les écouter, même s'il est difficile de les comprendre.

2.1.3 Présentation orale du plan

La technique du plan est l'une des choses les plus difficiles à maîtriser pour les étudiants japonais. Ici joue peut-être un facteur culturel : beaucoup d'écrivains japonais, notamment parmi les essayistes, tendent à privilégier des formes d'écriture fondées sur la continuité et la surprise, s'efforçant de saisir l'attention du lecteur et de la retenir à chaque instant sans lui indiquer à l'avance la direction suivie, laquelle est sans cesse brouillée par des revirements ou des effets de boucles ; de ce point de vue, certaines règles de composition de la dissertation telles que la division nette en deux ou trois parties et l'annonce préalable du plan dès la fin de l'introduction peuvent apparaître non seulement comme une rupture artificielle et violente de la continuité de la réflexion, mais aussi comme une manière plutôt malhabile et ennuyeuse de déflorer à l'avance son propos. Toutefois, au-delà de cette différence d'esthétique de la composition, la difficulté des étudiants japonais à établir un plan et à le respecter au moment de la rédaction tient surtout au manque d'entraînement, et par conséquent c'est ce dernier qui donne d'excellents résultats pour la surmonter.

Tout entraînement n'ayant d'efficacité que par une répétition fréquente et régulière, il faut multiplier les occasions de pratiquer en classe la forme de composition particulière qui est celle de la dissertation française. C'est ce que permet, comme pour l'invention, un exercice oral de présentation du plan : après la mise en commun des idées à l'étape (2), le devoir pour le cours suivant est de composer un plan *et* d'en préparer la présentation orale ; puis, au cours suivant, l'enseignant demande à plusieurs étudiants de présenter oralement leur plan pendant que les autres essaient de le noter. La pratique de la méthode de composition écrite se double ainsi d'un entraînement à l'expression orale, lui-même redoublé, quand ce sont les autres qui parlent, d'un entraînement à la compréhension orale.

Le rôle de l'enseignant est, comme à l'étape précédente, d'incarner un modèle d'écoute : comme les étudiants ont tendance à considérer qu'ils n'ont à écouter que le professeur et peuvent ignorer ce que disent leurs camarades, il faut inverser le paradigme encore dominant au Japon du cours magistral en montrant un enseignant qui écoute et surtout qui prend intérêt à ce qu'il entend. Comme il est difficile pour les étudiants de bien saisir ce que les autres disent dans un français souvent imparfait, il est très fructueux que l'enseignant répète chacun des plans présentés sous une forme plus claire, voire l'écrive au tableau. Le simple effet de répétition, préparer un plan soi-même, écouter les plans préparés par les autres, voir ces derniers écrits au tableau et les noter sur son cahier, est un puissant moyen d'assimilation de la structure de la dissertation. Cet effet de répétition peut encore être accru si l'enseignant, en conclusion de cette séquence, présente lui-même son propre plan détaillé.

2.2 Activités de remédiation

2.2.1 Correction des fautes de langue

Le but le plus humble, mais peut-être le plus important, d'un cours de dissertation étant que les étudiants améliorent leur capacité linguistique en français écrit, il est essentiel de corriger les fautes qu'ils ont faites dans leurs devoirs. Cette correction s'effectue en deux temps : d'abord, l'enseignant corrige chez lui les copies en proposant, pour tous les passages fautifs, une alternative correcte qui soit la plus fidèle possible au texte originel de l'étudiant, selon un principe de correction à la fois minimale (corriger le moins possible) et exhaustive (corriger tout ce qui est fautif) ; ensuite, l'enseignant établit une liste des fautes les plus fréquentes et les plus typiques de ce qui est difficile en français pour les apprenants japonais et, après avoir rendu les copies, il les présente au tableau en donnant à chaque fois un moyen de les corriger. De même que, lors des activités de préparation, on multipliait les idées et les plans par la mise en commun du travail des étudiants, de même lors de la remédiation on multiplie les occasions de corriger son français par une mise en commun des fautes les plus fréquemment commises. De cette manière, les étudiants apprennent à corriger non seulement les fautes qu'ils ont faites dans le devoir rendu mais aussi celles qu'ils *pourraient* faire dans un prochain devoir. Le *feedback* a donc une fonction de préparation du devoir suivant et s'inscrit dans une démarche de progression continue par la répétition du même exercice.

2.2.2 Lecture des meilleurs devoirs

En plus de la remédiation linguistique, il faut aussi donner un *feedback* méthodologique. Le plus efficace pour cela est, plutôt que de répéter la théorie exposée dans la phase préparatoire, de proposer un modèle de ce qui est attendu, ou même plusieurs modèles, pour bien faire comprendre aux étudiants que pour la dissertation il n'y a pas de « bonne réponse » ni de « solution », mais seulement une forme à respecter que chacun doit réaliser avec son style et ses idées. Une possibilité est que l'enseignant lui-même rédige une courte dissertation sur le sujet proposé pour la lire en classe, à la fois comme exemple méthodologique et comme révision de tout le vocabulaire appris lors des activités préparatoires. Mais l'idéal est de choisir parmi les copies la meilleure ou si possible les deux meilleures et de les proposer en exemples à tous les étudiants. Bien sûr, comme aucune copie n'est parfaite et qu'il serait préjudiciable aux étudiants d'en faire lire les fautes, il faut en proposer une version corrigée : l'enseignant doit donc recopier le texte en corrigeant les fautes et en procédant éventuellement à quelques adaptations et améliorations marginales, mais avec le même principe minimaliste qu'en 2.2.1 ; c'est ce texte recopié, rendu ainsi plus facilement lisible et bien sûr strictement conforme aux règles de présentation énoncées en 2.1.1.3, qui est distribué aux étudiants et lu ensemble.

L'avantage de donner à lire des travaux d'étudiants est paradoxalement que ces modèles sont (presque) toujours moins bons que celui que pourrait fournir l'enseignant, ce qui a un effet d'encouragement sur toute la classe : au lieu de voir une dissertation parfaite, mais qui vient d'en haut, ils comprennent que leurs camarades sont capables d'écrire un devoir modèle et que donc que c'est aussi le cas pour eux s'ils s'en donnent les moyens, et surtout s'ils veillent à appliquer strictement les règles méthodologiques. Une question annexe à ce procédé pédagogique est de décider si l'on révèle ou non le nom des étudiants qui ont écrit les devoirs proposés en modèles. Le souhait de valoriser les étudiants qui ont fait un effort particulier et sont parvenus à un résultat excellent pousse à les nommer, de même que le simple souci de « rendre à César ce qui appartient à César » ; en même temps, il ne faut pas négliger la gêne que peut susciter chez des étudiants timides le fait d'être mis en avant. Donc la délicatesse recommande peut-être de présenter les textes sous forme anonyme mais en précisant bien qu'ils sont dus à des étudiants de la classe ; les auteurs ont donc la satisfaction d'avoir été distingués pour leur excellence sans la gêne d'être placés à leur corps défendant sous les projecteurs.

Conclusion

Au Japon, l'année universitaire s'organise en sessions de quinze semaines. La répétition étant, on l'a dit plusieurs fois, la clef de toute initiation, on peut envisager, sur cette durée, de trois à cinq cycles

d'activités. Le premier cycle sera sans doute plus long, puisqu'il inclut la mise en place initiale de la méthodologie, et on peut toujours adapter la durée de chaque cycle et le nombre de devoirs sur l'ensemble de la session en fonction de la réactivité des étudiants ou de la difficulté du sujet. Mais cette variation peut s'appuyer sur un canevas de base qui est le suivant : une séance de méthodologie et d'analyse du sujet ; une séance de présentation orale par les étudiants des arguments et exemples qu'ils ont trouvés ; une séance de présentation des plans élaborés par chacun ; rédaction des devoirs à la maison pour la séance suivante, qui engage un nouveau cycle. La répétition de ce cycle n'a pas à être mécanique et elle doit simplement laisser la place à des lectures de textes sur le thème traité et aux activités de remédiation sur le sujet précédent, mais même sans être elle-même automatique elle doit viser à former chez les étudiants des automatismes qui leur permettront de mieux structurer et présenter leur discours, et cela bien au-delà du cadre restreint et scolaire du cours de dissertation.